Статья к Всероссийской конференции:

«Работа логопеда с детьми, имеющими речевые нарушения»

Тема: «Работа логопеда с детьми с III уровнем развития речи»

Подготовила: учитель-логопед, МБДОУ "Детский сад №5 комбинированного вида г.Горно-Алтайска"

Аспанова Надежда Валерьевна

**Работа логопеда с детьми с III уровнем развития речи**

Под общее недоразвитие речи (ОНР) понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у детей при нормальном слухе и интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Отмечается несформированность всех систем языка - фонематической, лексической (словарный запас), грамматической (правила словообразования и словоизменения, правила связи слов в предложениях). Вместе с тем в картине ОНР у разных детей имеются определенные индивидуальные особенности.

В зависимости от степени речевого нарушения выделяются три уровня речевого развития. В соответствии с этим вся коррекционная работа делится также на три этапа. На каждом этапе проводится работа по расширению словаря, формированию фразовой речи и выходу в связную речь. Вместе с тем каждый этап имеет и свои особенности.

**Характеристика детей с III уровнем развития речи**

Для данного уровня развития речи детей характерно наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики;, Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов, например: *«бейка мотлит и не узнана»* — белка смотрит и не узнала (зайца); *«из тубы дым тойбы, потамутш хбйдна»* — из трубы дым валит столбом, потому что холодно. В высказываниях детей появляются слова, состоящие; из трех-пяти слогов *(«акваиюм»* — аквариум, *«татал-лист»* — тракторист, *«вадапавод»* — водопровод, *«зади-гайка»* — зажигалка).

Специальные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах *(«взяла с ясика»* — взяла из ящика, *«тли ведёлы»* — три ведра, *«коёбка лезйт под стула»* — коробка лежит под стулом, *«нет колйчная палка»* — нет коричневой палки, *«пйсит ламастел, касит лучком»* — пишет фломастером, красит ручкой, *«лбжит от тдя»* — взяла со стола и т. п.). Таким образом, формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления.

Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и т. д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям («хвост — хвостик, нос — носик, учит — учитель, играет в хоккей — хоккеист, суп из курицы — куриный и т. п.»). В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов («выключатель» — *«ключит свет»* «виноградник» — *«он садит»,* «печник» — *«пёчка»* и т. п.). Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением (вместо «ручище» — *«руки»,* вместо «воробьиха» — *«воробьи»* и т. п.) или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием (вместо «велосипедист» — *«который едет велисипед»,* вместо «мудрец» — *«который умный, он все думает»).* В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы («строит дома — *домник»,* «палки для лыж — *палныеъ»),* пропуски и замены словообразовательных аффиксов *(«тракторйл* — тракторист, *чйтик* — читатель, *абрикбснын* — абрикосовый» и т. п.), грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова («свинцовый — *свитенбй, свицой»),* стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса («гороховый — *горохвый,* «меховой — *мёхный»* и т. п.). Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

Для этих детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением (вместо «одежда» — *«палътш, «кофнички»* — кофточки, «мебель» — *«разные стблы»,* «посуда» — *«миски»),* незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека (локоть, переносица, ноздри, веки), животных (копыта, вымя, грива, бивни), наименований профессий (машинист, балерина, плотник, столяр) и действий, связанных с ними (водит, исполняет, пилит, рубит, строгает), неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых (носорог — *«корова»,* жираф — «большая лошадь», дятел, соловей — *«птичка»,* щука, сом — *«рыба»,* паук — *«муха»,* гусеница — *«червяк»)*и т. п. Отмечается тенденция к множественным лексикческим заменам по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т. п. («посуда» — «миска», «нора» — *«дыра»)* «кастрюля» — *«миска»,* «нырнул» — *«купался»).*

Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем развития речи отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Ее недостаточная сформированность часто проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте. Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств. Так, рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети в основном используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями.

В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости: персеверации *(«неневйк»* — снеговик, *«хихийст»* — хоккеист), антиципации *(«астббус»* — автобус), добавление лишних звуков *(«мендвёдь»* — медведь), усечение слогов *(«мисанёл»* — милиционер, *«ваправдт»* — водопровод), перестановка слогов *(«вбкрик»* — коврик, *«восблики»* — волосики), добавление слогов или слогообразующей гласной *(«корабылъ»* — корабль, *«ты-раёа»* — трава). Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т. п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют.

**Обследование детей с общим недоразвитием речи III уровня**

Логопедическая коррекционная работа с детьми с ОНР любого уровня речевого развития планируется после комплексного обследования, т.е. после постановки речевого диагноза.

На протяжении всего обследования логопед выявляет объем речевых навыков ребенка, сопоставляет его с возрастными нормативами, с уровнем психического развития, определяет соотношение дефекта и компенсаторного фона, речевой и познавательной активности, анализирует взаимодействия между процессом овладения звуковой стороной речи, развитием лексического запаса и грамматического строя.

Выделяются три этапа обследования .

Первый этап — ориентировочный. Логопед заполняет карту развития ребенка со слов родителей, изучает документацию, беседует с ребенком.

В беседе с родителями выявляются предречевые реакции ребенка, в том числе гуление, лепет (модулированный). Важно выяснить, в каком возрасте появились первые слова и каково количественное соотношение слов в пассивной и активной речи, когда появились двухсловные, многословные предложения, не прерывалось ли речевое развитие (если да, то по какой причине), какова речевая активность ребенка, его общительность, стремление к установлению контактов с окружающими, в каком возрасте родителями обнаружено отставание в развитии речи, каково речевое окружение (особенности естественной речевой среды).

В процессе беседы с ребенком логопед устанавливает контакт с ним, нацеливает его на общение. Ребенку предлагаются вопросы, помогающие выяснить его кругозор, интересы, отношение к окружающим, ориентировку во времени и пространстве. Вопросы задаются таким образом, чтобы ответы были развернутыми, рассуждающего характера. Беседа дает первые сведения о речи ребенка, определяет направление дальнейшего углубленного обследования различных сторон речи.

На втором этапе проводится обследованием компонентов языковой системы (обследование словаря, грамматического строя речи, связной речи, звукопроизношения и фонематического слуха, фонематического слуха, слоговой структуры и звуконаполняемости слов) и на основе полученных данных делается логопедическое заключение.

Результаты комплексного обследования обобщаются в виде логопедического заключения, где указывается уровень речевого развития ребенка и форма речевой аномалии.

После комплексного обследования планируется коррекционно-воспитательная работа с детьми.

**Логопедическая работа при общем недоразвитии речи III уровня**

Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими разный уровень речевого развития, проводится в специальных группах для детей с общим недоразвитием речи. Основная работа осуществляется логопедом на занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи. Они включают в себя :формирование словарного запаса, грамматической правильности речи и развитие связной речи.

Предусматриваются следующие виды занятий по формированию:

• произношения;

• грамматического строя;

• словарного запаса;

• обучение элементам грамоты;

• связной речи;

**Формирование звуковой стороны языка**

Формирование звуковой стороны речи включает комплекс подготовительных артикуляционных упражнений; коррекцию произношения дефектных звуков, слоговой структуры слова; развитие фонематического слуха. Особенностью индивидуальных занятий является предваряющая отработка артикуляции звуков и первоначальное их различение до изучения на фронтальных логопедических занятиях.

На фронтальных занятиях по развитию звукопроизношения осуществляют:

— закрепление правильного произношения звуков, уточненных или исправленных на индивидуальных занятиях; постановка и автоматизация отсутствующих и коррекция искаженно произносимых звуков; усвоение слоговых структур и слов доступного звукослогового состава;

— формирование фонематического восприятия на основе четкого различения на слух оппозиционных звуков;

— воспитание готовности к первоначальным навыкам звукового анализа и синтеза.

Проводят работу по выделению звука из ряда звуков, слога с заданным звуком из ряда других слогов, определению наличия звука в слове, ударного гласного в слове и начального сочетания, выделению гласного звука в прямом слоге и односложных словах. Последовательность и сроки изучения определяются индивидуальными особенностями звуковой стороны речи детей.

В течение всего периода обучения дети учатся сознательно анализировать слова, называть звуки, слова вразбивку, самостоятельно объединять звуки в слова. Вся эта работа проводится с широким использованием игровых ситуаций.

Овладение таким объемом знаний доступно детям лишь при условии соблюдения постепенности в преподнесении материала, дифференцированного подхода с учетом динамики продвижения каждого ребенка.

Упражнения в звуковом анализе и синтезе с опорой на четкие кинестетические и слуховые ощущения, в свою очередь, способствуют овладению звуками речи. Это имеет большое значение для введения в речь поставленных или уточненных в произношении звуков.

На всех этапах коррекционного обучения закрепление правильного произношения звуков сочетается с развитием дикции и устранением затруднений в произношении слов сложного звукослогового состава. На этапах окончательного закрепления правильного произношения каждого из изучаемых звуков и слов различного звукослогового состава материал коррекционных упражнений подбирают с учетом одновременного развития лексических и грамматических элементов речи.

**Обучение элементам грамоты**

Формирование звукопроизношения тесно связано с обучением детей элементам грамоты (для детей с пяти-, шестилетнего возраста).Коррекционные занятия имеют следующие цели:

— сформировать у детей необходимую готовность к обучению грамоте;

— сформировать первоначальные навыки овладения детей чтением и письмом.

Обучение грамоте проводят на материале правильно произносимых звуков, отработанных в произношении. В системе занятий предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками, формами звукоречевого анализа и обучением чтению и письму.

По звуковому анализу логопед проводит специальную работу: при помощи паралингвистических средств в слове выделяется каждый звук. Например: длительное произнесение гласных, сонорных или шипящих звуков, громкое подчеркнутое произнесение губных, взрывчатых звуков. В таких случаях утрированная артикуляция выполняет ориентировочную функцию — ребенок, произнося слово, как бы исследует его состав. Схему звукового состава слова при проведении звукового анализа заполняют фишками — заместителями звуков. В это же время дети в практическом плане усваивают термины ≪звук≫, ≪слог≫, ≪слово≫, ≪предложение≫, дифференцируют звуки по признакам твердости, мягкости, звонкости, глухости. Детей знакомят с гласными буквами а, у, о, и; с согласными м, п, т, к, с. Дети складывают из букв разрезной азбуки по следам звукового анализа и синтеза слоги типа па, са, му, ту, а также простые односложные слова типа суп, мак. Навык складывания и чтения слогов и слов закрепляют ежедневно воспитателем в вечернее время, а родителями —в субботу и воскресенье.

Порядок изучения букв определяется артикуляционной сложностью соответствующего звука и связан с изучением его на фронтальных занятиях. Все упражнения проводятся в игровой, занимательной форме с элементами соревнования.

Дети учатся по количеству хлопков придумывать слово, по заданному слогу придумать целое слово, добавить недостающий слог, чтобы получилось двух-, трехсложное слово, отобрать картинки, в названии которых имеется 1, 2, 3 слога.

По мере знакомства с буквами эти слоги вписываются детьми в схему слова.

Упражнения в составлении схем слова сначала включают в занятие как фрагмент, а затем являются ведущими в самостоятельных занятиях по грамматике. Дети узнают, что каждый слог содержит гласный звук, а в слове столько слогов, сколько гласных звуков.

К концу обучения детей учат членить предложения на слова, определяя количество и порядок слов в предложении типа: Тата спит. Дима ест суп. Аня купает куклу. Состав предложений усложняют постепенно, их содержание связано с хорошо знакомой детям ситуацией.

**Развитие слухового внимания и осознанного восприятия речи**

На первом этапе предлагают ряд поручений, побуждающих детей понимать и различать:

а) предмет, его части, признак и назначение (≪принеси маленький стульчик, покажи, где у него спинка, сиденье, ножка≫);

б) направление действий и местонахождение предмета (предлоги ≪в≫, ≪на≫, ≪под≫ — ≪Положи книгу в ящик, а папку на полку. Книги лежат в столе, а альбомы на полке. Покажи, где лежат книги, а где альбомы≫); принадлежность предмета (мой — моя, твой — твоя);

в) переходность действия на предмет с указанием его признака (≪Собери все зеленые карандаши. Убери все красные; отбери все круглые предметы≫);

г) направление действия на предмет или на его назначение.

На следующем этапе дают поручения типа: ≪возьми куклу, раздень ее, положи на кровать, укрой одеялом≫ — с последующим оречевлением выполненных действий.

В процессе выполнения описанных выше заданий и обращений необходимо упражнять детей в таких элементарных формах устной речи, как ответ на вопрос, сначала краткий, затем более распространенный, постепенно подводить их к овладению диалогом.

На логопедических занятиях учат детей не только отвечать на поставленные вопросы, но и самостоятельно их задавать.

В процессе игр детей ставят в такую ситуацию, что они вынуждены задавать вопросы, чтобы правильно выполнить задание.

**Формирование словарного запаса**

Для логопедических занятий отбирают тот словарный материал, который вызывает наибольшие трудности при обследовании понимания и употребления: существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, приставочные глаголы, качественные и относительные прилагательные, обобщающие слова.

В процессе усвоения предметного словаря детей подводят к практическому знакомству с элементарными формами словообразования. Так, предусматривают понимание и усвоение различных оттенков слов. Детей знакомят с полными и уменьшительными названиями от собственных имен (Александр — Саша — Сашенька, Шурик, Саня; Дмитрий — Дима, Димочка, Митя, Митенька).

Приучая детей вслушиваться в звучание частей слова, имеющих лексическое значение, учитывают значение в образовании слова каждой из морфем. Вначале подбирают слова, где суффиксы не меняют основного значения (нос — носик, рот —ротик, лапа — лапка, хвост — хвостик).

На следующих занятиях знакомят детей с более сложными образованиями (суффикс -очк, -ечк, чик — чашечка, ложечка, мисочка, скамеечка и т. д.) отдельные занятия посвящают закреплению навыков понимания и практического употребления в самостоятельной речи существительных с суффиксами вместилища (сахар — сахарница, хлеб — хлебница), деятеля (барабан —.барабанщик, стекло — стекольщик).

Понимание различных оттенков значений слов способствует расширению словарного запаса.

Для увеличения объема лексических средств языка используют упражнения, направленные на уточнение основных признаков различения предметов, понимание их обобщенного значения (цвет, размер, форма, вкус). Вначале уточнение признаков проводят на основе сопоставления аналогичных предметов, отличающихся одним признаком, далее предметы группируются с учетом совокупности признаков, и дети угадывают по описанию задуманный предмет; далее обучаются практическому употреблению относительных прилагательных с различными значениями соотнесенности: предметами питания (яблочный, куриный); с материалами (ситцевый, пуховый); с растениями (березовый, дубовый); с временами года (осенний, летний).

**Формирование грамматического строя языка**

На первом этапе обучения основное внимание уделяют предварительной ориентировке в некоторых явлениях языка в чисто практическом плане. Учитывая наличие сохранного слуха у детей и развитие способностей переноса, из всего многообразия падежных форм отбирают наиболее употребительные в разговорной речи.

Формируя умение анализировать наглядную ситуацию и выделять из нее предмет и действие, широко используют демонстрацию действий. Сначала дети повторяют их вслед за логопедом, а затем произносят самостоятельно. На конкретных примерах с использованием различных средств наглядности дети практически усваивают способы изменения слов в предложении. Их учат вслушиваться в изменения падежных окончаний одного и того же слова.

Постепенно закрепляется практическое употребление в речи винительного, дательного, родительного, творительного и предложного падежей. Развитие у детей способности вслушиваться в речь, различать, выделять, сравнивать, правильно называть грамматические формы способствует дальнейшему формированию речи.

В ходе занятий внимание детей фиксируют на различном расположении предметов в пространстве.

Таким образом, вся работа по практическому усвоению грамматического строя языка создает основу для дальнейшего развития связной речи.

**Формирование связной речи**

Упражнения в составлении предложений по демонстрации действий, по картине, применяемые уже в начале обучения, подготавливают детей к умению связно рассказывать об увиденном. Постепенно эти сообщения принимают форму небольшого рассказа.

Выполняя ряд действий и называя их, дети используют существительные в разных падежных формах. Так, рассказывая о прогулке, каждый из них говорит, с какой игрушкой он играл.

На последующих занятиях логопед ставит вопросы так, чтобы дети могли распространять предложения путем введения качественных и относительных прилагательных в разных падежах, различных наречий, указывающих, как протекает действие.

При обучении детей составлению рассказов-описаний игрушек или предметов широко используют сравнения. Сопоставляя предметы, логопед своими вопросами направляет внимание детей на выделение признаков величины, цвета, назначение предмета. Например, если сравнивают два мяча, то отмечают, что один из них больше другого, один красный, другой синий, на одном мяче есть полоска, на другом — нет.

Затем устанавливают сходство этих предметов: по форме — оба мяча круглые, по материалу — резиновые, по назначению — это игрушки, по действию — мячи можно катать, ловить, подбрасывать.

После этого логопед дает образец рассказа - описание одного из сравниваемых предметов. Дети повторяют этот рассказ. В дальнейшем от детей требуется составить рассказы-описания по представлению и по плану, данному логопедом.

При обучении детей связной речи особое внимание уделяют составлению рассказа по картинке. Работа над картиной имеет цель развить понимание основного содержания, умение последовательно его излагать.

Использование рассказа как средства обучения связной речи широко рекомендуется в дошкольной педагогике (К.Д. Ушинский, А.И. Усова, О.И. Соловьева и др.). Образец описательной речи оказывает положительное влияние на построение детских высказываний.

Таким образом, при работе с картиной методические приемы, используемые логопедом, располагают в порядке нарастающей сложности:

а) словарная работа;

б) предварительное рассматривание картины;

в) ответы на вопросы по содержанию картины;

г) повторение детьми рассказа, составленного логопедом в соответствии с ответами детей на вопросы;

д) составление рассказа по представлению;

е) составление рассказа по плану, данному логопедом;

ж) самостоятельное составление детьми рассказа по картинке.

В конце учебного года логопед предлагает детям более сложное задание — рассказать не только о том, что нарисовано на картине, но и о предшествующих действиях.

На последующих этапах работа по обучению связной речи усложняется. Детям предлагают составлять рассказы по сериям сюжетных картинок.

Большое место в формировании связной речи занимает пересказ. Как показывает опыт, у многих детей при пересказе выявляются такие ошибки, как нарушение последовательности в изложении событий и порядка слов в предложении, пропуск как основных, так и второстепенных членов предложения. Поэтому разработанные приемы значительно отличаются от общепринятых в дошкольной педагогике. Так, на первых порах обучения пересказу параллельно осуществляется и другая, очень важная цель —развитие слуховой памяти и внимания.

**Список используемой литературы**

1. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. —— 2-е изд., перераб.—М.: Просвещение, 1985. — 112 с.)
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Методы логопедической работы по развитию лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. - Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов/Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 187-190.
3. Логопедия: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Дефектология»/ Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение , 1989. – 528 с.: ил.
4. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология - № 2, 2001
5. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
6. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ/Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
7. Основы теории и практики логопедии/ Под ред. Р. Е. Левиной. М., 1967.
8. Туманова Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с общим недоразвитием речи. - Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов/Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 285-299.
9. Филичева Т.Б. Принципы, методы, организация психолого-педагогического обследования детей с общим недоразвитием речи. - Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов/Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 191-204.
10. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей Под ред. Т.Б. Филичева. - М.: Альфа, 1993.— 103 с.